موحدی محصل طوسی، مرضیه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق زاده، علیرضا؛ نقی زاده، حسن (۱۳۹۲). نقد طبقه بندی‌های موجود از رویکردهای تربیت دینی و ارائه یک طبقه بندی مفهومی جدید. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۳ (۱)، ۱۵۸- ۱۳۷.

نقد طبقه بندی‌های موجود از رویکردهای تربیت دینی و ارائه یک طبقه‌بندی مفهومی جدید[1]

مرضیه موحدی محصل طوسی[2]، محمود مهرمحمدی[3]، علیرضا صادق زاده[4]، حسن نقی زاده[5]

تاریخ دریافت: ۹۲/۱/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۲/۷/۱۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، ارائه طبقه‌بندی مفهومی جدید و جامع معطوف به مأموریت مربی در تربیت دینی است. برای این منظور به بررسی اجمالی و نقد رویکردهای برگرفته از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی که در فضای معرفتی متفکران داخلی و به صورت دسته بندی تنظیم شده‌اند، پرداخته شد. برای دست‌یابی به این هدف، از روش پژوهش تحلیلی- نظری بهره گرفته شد. نظر به نتایج حاصل از این پژوهش، در طبقه بندی جدید، دو رویکرد کلان وظیفه گرا و نتیجه گرا مورد نظر قرار گرفت. سرانجام، با تبیین تطابق و سازواری مبانی دیدگاه وظیفه گرا (در مقابل رویکرد نتیجه گرا) با نگرش اسلامی، این رویکرد به عنوان موضعی مقبول برای مربی در تربیت دینی معرفی شد. بر اساس این دیدگاه ، مبنا انجام وظیفه بر طبق اصول از سوی مربی، در مسیر تربیت است و عدم دست‌یابی به نتایج مطلوب به عنوان ناکارآمدی کوشش‌های تربیتی مربی در نظر گرفته نمی‌شود.

واژه‌های کلیدی: *تعلیم و تربیت، برنامه درسی، رویکردهای تربیت دینی، رویکرد وظیفه گرا، رویکرد نتیجه گرا.*

---

۱. این مقاله ار رساله دکتری خانم مرضیه موحدی محصل طوسی استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه تربیت مدرس m.movahhedi@yahoo.com

۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس

۴. استادیار دانشگاه تربیت مدرس

۵. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

تعلیم و تربیت انسان‌ها مشکل‌ترین مسئله‌ای است که انسان با آن درگیر است. لذا، نظام‌های آموزشی که عهده دار چنین مسئولیتی هستند باید تمامی ابعاد تربیتی انسان را مد نظر قرار دهند (کوی، ۱۳۷۸،۱۱). در کشور ما نیز، نظام آموزشی دارای کارکردهای مختلفی است و یکی از این کارکردها که مبین بخش مهمی از هدف‌های این نهاد می‌باشد، تلاش برای ارتقاء تربیت دینی است. در خصوص تربیت دینی، صاحب نظران تعلیم و تربیت، به طورکلی و صاحب نظران برنامه درسی و کارشناسان تربیت دینی به طور خاص، رویکردهای متنوعی را متناسب با دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی خود مطرح نموده‌اند که هر یک از منظری خاص مورد توجه قرار گرفته‌اند. رویکردها بیشتر ناظر بر دیدگاه‌ها و طرز تلقی‌های خاص هستند که بر عناصر و اجزای یک برنامه پرتو افکنی می‌کنند و ساختار و سامان آن را جهت داده و به تناسب گستره و وسعتی که دارند، می‌توانند در مراحل مختلف یک برنامه ظاهر شوند و هر بخش از آن را تحت تأثیر قرار دهند (کشاورز،۱۳۸۴، ۷۴). به عبارت دیگر، رویکرد افراد بازخوردی از دانش، ادراک‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های آنان نسبت به جهان است که یک فرا جهت‌یابی را منعکس می‌کند (ارنشتاین و هانکینز[1]،۲۰۰۹، ۱) و با تأثیری که بر سایر مراحل تربیتی دارد، می‌تواند آن را به یک فرایند آگاهانه تبدیل کند (باتلهو و اُدانل[2]، ۲۰۰۱). از این رو، تعیین رویکردها در تمامی حوزه‌ها و از جمله تربیت دینی امری ضروری به نظر می‌رسد. در زمینه تربیت دینی با وجود حجم گسترده و وسیع تلاش‌ها برای تربیت دینی نسل نوجوان، به دلیل ضعف وجود بحث‌های نظری، نمی‌توان رویکردها را بر اساس سلسله بحث‌ها، اسناد و مدارک مربوط به دقت جستجو نمود و به تبیین و شناخت هر یک از آن‌ها پرداخت. با وجود این، برای نظام آموزشی ما که جهت گیری آن به سمت تربیت دینی است بحث درباره رویکردهای تربیت دینی و تبیین رویکرد مطلوب، یک ضرورت انکارناپذیر به نظر می‌رسد.

بنابراین، در این نوشتار برای درک روشن‌تر مسئله، نخست به بررسی دسته بندی‌های عمده از رویکردهایی که در ساحت تربیت دینی مورد توجه صاحب‌نظران داخلی بوده است، اشاره می‌شود. سپس، به منظور شناسایی و تبیین رویکرد مطلوب تربیت دینی، دسته بندی‌ها و رویکردهای موجود مورد نقد و واکاوی قرار گرفته است تا یک طبقه بندی مفهومی جدید از رویکردهای تربیت دینی ارائه شود. بازتاب چنین طبقه بندی می‌تواند وضعیت فعلی تربیت دینی و به طورکلی نظام آموزشی را به تصویر بکشد و آن را در معرض قضاوت و سنجش قرار دهد. انجام این پژوهش می‌تواند نوعی بینش آینده نگر و راهبردی در

1 .Ornstein & Hunkins
2 . Botelho & Odonnel

خصوص فعالیت‌های صورت گرفته در زمینه تربیت دینی و ترسیم افق مطلوب آتی ارائه نماید. همچنین، می‌تواند شناخت صحیحی از روند فرایند تربیت دینی و کیفیت آن نشان دهد و تلاشی در جهت ارتقاء کارایی و بهبود برنامه‌های درسی در این زمینه باشد.

چنانکه اشاره شد، نظر به ضعف وجود مباحث نظری و نبود یک رویکرد جامع، برخی طبقه بندی‌های موجود گاه به رویکردهای مطرح در تعلیم و تربیت نزدیک می‌شوند و گاه از آن فاصله می‌گیرند. لذا با وجود اینکه طبقه بندی‌های ارائه شده، به پدیده واحدی یعنی رویکردهای تربیت دینی پرداخته و از ابعاد مشخصی چون معیار طبقه بندی، ویژگی کانونی، هدف، نقش مربی و محور آموزش به موضوع نگریسته‌اند، اما تبیین‌ها و طبقه بندی‌های متفاوتی از آن ارائه شده است. در ادامه، به معرفی و نقد طبقه بندی‌های مختلف رویکردهای مطرح بر مبنای معیارهای طبقه بندی، ویژگی محوری، هدف یا جهت گیری، محور آموزش و نقش مربی اشاره شده است.

طبقه بندی اول

سجادی (۱۳۸۴) با محور قرار دادن روش‌های تربیت و نیز مبنا قرار دادن دین‌داری بر سه اصل عادت، عقلانیت و شهود، برای تربیت دینی سه رویکرد را معرفی می‌کند. مشخصه‌های این نوع طبقه بندی به طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: مشخصه‌های طبقه بندی اول از رویکردهای تربیت دینی

طبقه بندی کننده	معیار طبقه بندی رویکردها	رویکردها	ویژگی کانونی	ویژگی عناصر اساسی		
				هدف	نقش مربی	محور آموزش
سجادی (۱۳۸۴)	روش‌های تربیت	رویکرد مبتنی بر عادت	عادت	تشکیل رفتارهای دینی به صورت عادت	شکل دهی رفتارهای دینی در فرد متربی از طریق عادت دادن	رسیدن به هدف‌های تربیتی با استفاده از عادت
		رویکرد مبتنی بر عقلانیت	عقل	عقلانی نمودن کسب ایمان و معرفت دینی	ارائه برهان و استدلال‌های منطقی	رشد قوه قضاوت صحیح در تربیت دینی
		رویکرد مبتنی بر شهود	شهود	برقراری رابطه وصالی بین فرد و دین	زمینه ساز تجربه شهودی	شهودی ساختن کسب ایمان و معرفت دینی

طبقه بندی دوم

در تقسیم بندی دیگری از رویکردهای تربیت دینی، باقری (۱۳۸۹) در ارائه الگوی مطلوب آموزش و پرورش برای جمهوری اسلامی ایران، به دو رویکرد و جریان کلی تربیتی تحت عنوان مکانیستی و ارگانیستی حول محور آموزش و یادگیری اشاره دارد که به زعم او سیطره آن بر تربیت دینی نیز حاکم است. در نهایت رویکرد جدید خود را با عنوان رویکرد عملی-تبیینی- انتقادی، برای تربیت دینی پیشنهاد می‌کند. مشخصه‌های این نوع طبقه بندی به طور خلاصه در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: مشخصه‌های طبقه بندی دوم از رویکردهای تربیت دینی

طبقه بندی کننده	معیار طبقه بندی رویکردها	رویکردها	ویژگی کانونی	ویژگی عناصر اساسی: هدف	نقش مربی	محور آموزش
باقری (۱۳۸۹)	آموزش و یادگیری	رویکرد مکانیستی	شرطی سازی	شکل دهی رفتارهای خاص دینی در افراد	مهندس رفتار و نظم بخشی به محرک‌ها	تنظیم شرایط بیرونی جهت شکل دهی رفتارهای دینی مطلوب در متربی
		رویکرد ارگانیستی	فرایند	توجه به جنبه ابزاری دانش برای رفع نیازهای دینی	تسهیل کننده تجربه	توجه به تجربه دانش آموز و بسط و گسترش آن
		رویکرد عملی تبیینی انتقادی در تربیت دینی	آموزش عملی، عقلانی و نقادی در فهم مسائل دینی	توأم ساختن شهود، عادت و عقل در قالب تجربه عملی ارزش‌ها، عاملیت به آن‌ها و تبیین و نقد آن‌ها	الگوی عامل به ارزش‌های دینی و هدایت کننده تبیین و نقد فهم ارزش‌های دینی	تجربه مهارت‌های عملی، فهم منطق عمل و نقد خطاهای فهم

طبقه بندی سوم

کشاورز (۱۳۸۴) با الهام از مبانی تعلیم و تربیت دینی و معارف اسلامی، هفت رویکرد فطرت گرا، کمال گرا، عقل گرا، ایمان گرا، معنویت گرا، جمع گرایی عقل و عرفان، و رویکرد زیبایی گرا را در

تربیت دینی معرفی کرده است. مشخصه‌های این نوع طبقه بندی به طور خلاصه در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول ۳: تحلیل کلی طبقه بندی سوم از رویکردهای تربیت دینی

طبقه بندی کننده	معیار طبقه بندی رویکردها	رویکردها	ویژگی کانونی	ویژگی عناصر اساسی		
				هدف	نقش مربی	محور آموزش
کشاورز (۱۳۸۴)	مبانی تعلیم و تربیت دینی و معارف اسلامی	فطرت گرا	شکوفایی فطرت توحیدی	تحقق توحید در اندیشه و عمل انسان‌ها و پرورش انسان مهتدی	کمک به تحقق شکوفایی فطرت	بیدارسازی و شکوفایی فطرت
		کمال گرا	تاکید بر کمالات بالقوه	شکوفایی و محقق ساختن کمالات بالقوه انسانی	کمک به تحقق کمال در متربی از طریق رعایت امر و نهی	اوامر و نواهی دین
		عقل گرا	تعقل به عنوان مبنای رفتار و قضاوت‌های آدمی	عقلانی ساختن کسب ایمان و معرفت دینی	ارائه قول احسن	رشد عقلانیت
		ایمان گرا	جایگاه ایمان در معارف دینی	کسب ایمان از طریق قوه تعقل و تفکر	کمک به ارتقاء ایمان	برانگیختن تفکر و تعقل
		معنویت گرا	تجربه	توجه به ایجاد فرصت‌های تجربه دینی	ایجاد فرصت‌های تجربه دینی و معنوی	اعمال باطنی و معنوی دین
		جمع گرایی عقل و عرفان	عقل و عرفان	تحقق رشد و کمال تربیت دینی به وسیله عقل و عشق	تاکید بر آموزش توأم عقلانی و عاطفی	همراه سازی صلابت عقلی با حلاوت ذوقی
		زیبایی گرایی	هنر	توجه به زیبایی شناسی در تمام مراتب تعلیم و تربیت دینی	زیبا جلوه دادن دین در همه ابعاد و برانگیختن عواطف و احساسات دینی	توجه به جنبه‌های زیبایی شناختی دین

طبقه بندی چهارم

بهشتی (۱۳۸۲) با بررسی و نقد سه فرض محتمل در باب امکان یا عدم امکان و نیز حدود کاربرد عقلانیت در تربیت اسلامی، به طور ضمنی، گونه دیگری از طبقه بندی انواع رویکردهای تربیت دینی را مطرح کرده است که بر محور عقلانیت و بر پایه سه فرض اصلی «عقلانیت مطلق»، «عقلانیت معطل» و «عقلانیت معتدل» مبتنی است. در نهایت، بهشتی (۱۳۸۲) پس از تبیین و نقد فرض‌های سه‌گانه، رویکرد مبتنی بر فرض سوم را می‌پذیرد. مشخصه‌های این نوع طبقه بندی به طور خلاصه در جدول (۴) نشان داده شده است.

جدول ۴: مشخصه‌های طبقه بندی چهارم از رویکردهای تربیت دینی

طبقه بندی کننده	معیار طبقه بندی رویکردها	رویکردها	ویژگی کانونی	ویژگی عناصر اساسی		
				هدف	نقش مربی	محور آموزش
بهشتی (۱۳۸۲)	نگاه به عقلانیت	عقلانیت مطلق	عقل	عقلانی ساختن همه عرصه‌های دین	ارائه استدلال‌های محکم برای تمام ابعاد تربیت دینی	عقلانیت، برهان و استدلال
		عقلانیت معطل	تعبد	تعبدی ساختن همه عرصه‌های دین	پرورش روحیه تسلیم متربی در تمام ابعاد تربیت دینی	تعبد و تعطیل عقلانیت
		عقلانیت معتدل	عقل و تسلیم	عقلانی ساختن کسب ایمان و معرفت دینی افراد در حین تعبد عقلانی	توأم نمودن عقل و نقل در تبیین‌ها	آمیزه‌ای از عقلانیت و تسلیم در برابر نصوص دینی

طبقه بندی پنجم

حسنی (۱۳۸۶) رویکردهای تربیت دینی را بر اساس رویکردهای جاری حاکم بر نظام آموزش رسمی کشور طی سی سال گذشته را به سه رویکرد کلی کلامی- اطلاعاتی، مناسکی و پایش محیطی طبقه بندی کرده است. مشخصه‌های این نوع طبقه بندی به طور خلاصه در جدول (۵) نشان داده شده است.

علاوه براین، رویکردهای دیگری نیز در بحث تربیت دینی مطرح شده‌اند که در برخی موارد به رویکردهای فوق شباهت دارند. مشخصه‌های این رویکردها در جدول (۶) به طور خلاصه نشان داده شده است.

جدول ۵: مشخصه‌های دسته بندی پنجم از رویکردهای تربیت دینی

طبقه بندی کننده	معیار طبقه بندی رویکردها	رویکردها	ویژگی کانونی	ویژگی عناصر اساسی: هدف	نقش مربی	محور آموزش
حسنی (۱۳۸۶)	رویکردهای جاری در تربیت دینی	کلامی اطلاعاتی	جنبه شناختی تربیت دینی	شکل دادن به ذهن فرد به عنوان اساس سلسله‌ای از مسائل و مباحث عقلانی برای دفاع از دین	مرجعیت	مفاهیم و اصول دین (در یک قرائت خاص)
		مناسکی	ظواهر شریعت	شکل گیری اعمال و عادت‌های دینی در فرد	شکل دادن به رفتار دینی و نه بصیرت نسبت به آن	آداب و مناسک ظاهری دین
		پایش محیطی	مهندسی فضای تربیتی	حذف عوامل مزاحم و منحرف کننده از محیط تربیتی	سازمان دهنده و پایش گر محیط و حذف کننده موانع	ایجاد متابعت در رفتارهای دینی

جدول ۶: مشخصه‌های سایر رویکردهای تربیت دینی

رویکردها	ویژگی کانونی	ویژگی عناصر اساسی: هدف	نقش مربی	محور آموزش
رویکرد تلقینی[1]	القا	پذیرش بی چون و چرای نظریات از جانب متربی	تسلط بر متربیان و انتقال دهنده محتوای دینی	عادت دادن فراگیران به روش یادآوری مکانیکی محتوا
رویکرد تلفیقی[2]	تلفیق رویکردها	مکمل قرار دادن رویکردهای قابل توجیه مختلف در کنار هم و بهره گیری از قوت آن‌ها	بهره گیری از نقاط مثبت رویکردهای مختلف در تربیت دینی متربیان	پرهیز از نگاه تک قطبی، انحصارطلبانه و افراط و تفریط گرایانه

---

[1]. برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به قاسم پور دهاقانی، علی؛ جعفری، سیدابراهیم (۱۳۸۸) سازواری و ناسازواری‌های تلقین در تربیت دینی. دو فصلنامه علمی– پژوهشی تربیت اسلامی، سال ۴، شماره ۸ بهار و تابستان: ۲۷-۴۳

[2]. در سند ملی آموزش و پرورش (۱۳۸۹) برای ساحت تربیت دینی، رویکردی تلفیقی در نظر گرفته شده است. این رویکرد تلفیقی شامل، آمیزه‌ای از فطرت‌گرایی و شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متربیان؛ مرتبت‌گرایی و رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق با توجه به مراتب دینداری و اخلاق؛ موضوع گرایی در دو بعد بینش و دانش دینی؛ تلفیق گرایی با سایر ساحت های تربیت و در دو بعد نگرش و عمل دینی؛ عقلانیت گرایی و اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به عنوان اسکلت و محور تربیت دینی و اخلاقی، ضمن توجه به ابعاد عاطفی، عملی و پرهیز از مواجهه صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض؛ مشارکت گرایی به معنای همراهی همه عوامل وتقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه؛ انعطاف محوری و پویایی گرایی و توجه به مقتضیات زمان و مکان ضمن حفظ اصول؛ فعال محوری و تاکید بر نقش اصلی متربیان در فرآیند و نتیجه؛ مسئله محوری و توجه به موضوع‌ها و مسائل زندگی روزمره؛ ولایت مداری و توجه به بعد عاطفی و ولایی دین؛ چند بعدی و پرهیز از تحویل دینداری به یکی از ابعاد آن است.

نقد رویکردهای تربیت دینی

به طورکلی از دو منظر می‌توان رویکردهای تربیت دینی را مورد نقد قرار داد. نخست، بر اساس منطق عقلی یا لوازم و بسترهای مناسب و یا تناسب با شرایط زمانی و نتایج هر رویکرد که هر دسته از رویکردها به طور مجزا به بوته نقد کشیده می‌شوند. دومین منظر، نقد رویکردها در یک باهم نگری از نظر برآوردن منظور رویکرد اسلامی برای تربیت دینی می‌باشد.

در نقد از منظر نخست می‌توان گفت با اذعان به نقطه ضعف‌های مطرح شده در مورد رویکردهای سه‌گانه عادتی، عقلانی و شهودی در طبقه بندی اول از رویکردهای تربیت دینی، هیچ یک از آن‌ها را نمی‌توان به طور کامل طرد نمود. همان‌طور که هیچ یک به تنهایی کامل و کارآمد نیستند. هر یک از رویکردها اشکال‌ها، آسیب‌ها و آفت‌هایی دارند که چنانچه نابجا بکار گرفته شوند، رخ می‌نمایند. در راستای پیشگیری از چنین آسیب‌هایی، می‌بایست برای اعتبار رویکردها درجه بندی قائل شد و جایگاه هر رویکرد را جایابی نمود. بدین صورت که در دین دار شدن برای معرفت شهودی، در دین دار شدن برای معرفت عقلانی و در عامل شدن به دین برای رویکرد عادتی سهم بیشتری را در نظر گرفت. هر چند در تربیت دینی تام، هیچ یک از این سه نوع معرفت از هم جدا نیستند و مکمل یکدیگرند.

در طبقه بندی دوم، باقری (۱۳۸۹) ضمن نقد دو رویکرد مکانیستی و ارگانیستی، رویکرد عملی- تبیینی- انتقادی را به عنوان رویکرد منتخب برای تربیت دینی پیشنهاد می‌کند. او در تبیین الگوی مورد نظر خود برای تربیت دینی- که خود تربیتی از نوع کاملاً ارزشی است- به مؤلفه‌ای که بیانگر گزینش، اختیار و انتخاب در یادگیری باشد، به صراحت اشاره نکرده است. این در حالی است که در طرح پیشنهادی الگوی مطلوب آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (ص ۱۴۰)، شکل نهایی الگوی مطلوب یادگیری ارزشی را «یادگیری گزینشی» معرفی می‌نماید و تأکید می‌کند که مقصود او از این تعبیر آن است که فرد با گزینش نظام ارزشی به یادگیری محتوای آن روی آورد. در نقد این دیدگاه به نظر می‌رسد که هرچند نمی‌توان تربیت دینی را از تربیت ارزشی به طورکامل متفاوت تلقی نمود، اما کم توجهی یا در حاشیه قرار دادن بُعد اختیار و انتخاب انسان و به دنبال آن عدم تاکید بر گزینشی بودن ارزش‌های دینی در توصیف رویکرد پیشنهادی باقری (۱۳۸۹) جای تأمل دارد.

در طبقه بندی سوم، رویکردهای مطرح شده اغلب در کنار هم و مکمل یکدیگر به کار رفته‌اند، در حالی که گاهی در تقابل و تضاد با یکدیگر از آن‌ها نام برده می‌شود. به طور نمونه، رویکرد ایمان گرا در مقابل رویکرد عقل گرا قرار می‌گیرد. این تبیین تقابلی، ریشه در تفسیری دارد که از ایمان و عقل می‌شود.

اما با نگاهی مبتنی بر جامع نگری دین و دو بعدی بودن انسان خواهیم دید که این دو رویکرد نه تنها در مقابل یکدیگر قرار ندارند، بلکه جمع میان آن‌ها امری ضروری و قطعی است. چنین نگاهی مبتنی بر انسان شناسی اسلامی و به تبع آن، پذیرش وجه تمایز هدایت انسان از سایر موجودات، یعنی هدایت اختیاری اوست. چنانکه خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «انا هديناه السبيل إما شاكرا و إما كفوراً[1]». به این معنی که «انسان عاقل و خردمند که از عقل و خرد خود استفاده می‌کند به انتخاب و اختیار خود راه شکرگزاری را پیش می‌گیرد و شخص جاهل و غافل راه کفران را.» از این رو، ملاک هدایت اختیاری، تعقل و اندیشه است و به میزانی که تعقل و اندیشه افزایش یابد و کنش‌های انسانی بر ملاک‌های عقلی منطبق شود، دایره اختیار توسعه می‌یابد. خلاصه این که، ایمان گرایی همراه با عقل گرایی یک رویکرد مبنایی در تعلیم و تربیت دینی است و نه تنها تعارضی میان آن‌ها نیست، بلکه همواره، مکمل یکدیگرند (کشاورز، ۱۳۸۴، ۸۷).

سایر رویکردهای مورد بحث در طبقه بندی سوم نیز مستقل از یکدیگر نبوده و با یکدیگر هماهنگی دارند. این مطلب در راهنمای برنامه درسی قرآن و تعلیمات دینی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی (۱۳۸۵) به طور آشکار تایید می‌شود. چنانکه در این سند رویکرد مناسب و سازگار با تعلیم و تربیت دینی، رویکرد فطرت گرا معرفی شده و سایر رویکردهای مطرح در طبقه بندی سوم، با عنوان اصول برگرفته از رویکرد فطرت گرا به صورت توجه به حقیقت کمال گرای انسان، عقلانیت و تفکر، جمع میان عقل و عرفان، توجه به بعد زیباگرای انسان و رشد معتدل و همه جانبه انسان در نظر گرفته شده است. لذا، طبقه بندی سوم به جداسازی رویکردهایی می‌پردازد که بیشتر مکمل یکدیگرند تا اینکه مستقل از هم باشند.

در طبقه بندی چهارم و رویکردهای مطرح شده توسط بهشتی (عقلانیت مطلق، عقلانیت معطل و عقلانیت معتدل)، از آنجا که محور فرض‌ها حول محور عقلانیت دور می‌زند، لذا در هیچ یک از رویکردهای مورد بحث او به سایر ابعاد تربیت دینی از جمله تربیت عاطفی و عملی اشاره نشده است.

به طور کلی در طبقه بندی پنجم، به نظر می‌رسد هر یک از رویکردهای کلامی- اطلاعاتی، مناسکی و پایش محیطی نگاه تک بعدی و انحصاری به تربیت دینی دارند. با نگاهی به دیدگاه اسلامی به نظر می‌رسد هر یک از سه ایده مورد نظر در نوع متعادل‌تر خود، با جایگاهی معین و در کنار یکدیگر بدون انحصار در یکی از این رویکردها، با تربیت دینی از نوع اسلامی مناسبت داشته باشد.

---

[1]. سوره انسان:۳

در خصوص نقد رویکرد تلقینی و میزان تطابق کاربرد روش تلقین با اصول و هدف‌های تربیت دینی نیز چنین آمده است که در واقع هدف تربیت دینی فراهم سازی شرایطی است که در آن فراگیران بتوانند با انتخاب شخصی و به صورتی مستقل و عقلانی عمل نمایند. این در حالی است که کاربرد تلقین به عنوان یک روش و فن به هیچ روی چنین بستری را فراهم نمی‌آورد (قاسم پور دهاقانی و جعفری،۱۳۸۸، ۳۳). از نظر فریره و فاندز[1] (۱۹۸۵) آموزش تلقینی یکی از خطرناک‌ترین اشکال‌هایی است که روند ستم پذیری را رواج می‌دهد و تقویت می‌کند (فریره،۱۳۶۳). در این رویکرد، عقل انسان از فرصت نوآوری محروم می‌شود، زیرا نه سؤال می‌کند و نه وارد عمل می‌شود. به این ترتیب، دور از انتظار نیست که کاربرد این شیوه آموزش، انسان‌هایی سازگار با محیط، مطیع و فرمان بر تحویل جامعه دهد و یا باعث شکل گیری ذهن بسته و ایجاد خصوصیاتی همچون تسلیم و سرسپردگی در برابر شرایط موجود و بی میلی به مشارکت با دیگران در حل مشکلات اجتماعی شود (کلاباخ[2]،۲۰۰۷). همچنین برخی فیلسوفان تحلیلی معاصر معتقدند که تربیت دینی باید در فرد تغییر نگرش ایجاد کند و نگرش او را نسبت به خودش، هستی، هدف نهایی و ماورای طبیعت تغییر دهد. بنابراین، تنها زمانی که آموزه‌های دینی سبب تغییر نگرش شوند و چشم انداز شناختی در فرد ایجاد کنند، تربیت دینی نام می‌گیرد (کار[3]، ۱۹۹۸،۵۱). اما باید اذعان نمود که با همه محدودیت‌های مورد بحث، کاربرد روش تلقین در تربیت دینی گاهی امری اجتناب ناپذیر و حتی مطلوب است. زیرا مربی گاهی به فراخور موقعیت و حال متربی ناچار است از تلقین و سایر روش‌های مشابه در جهت نیل به هدف‌های تربیت دینی استفاده کند (قاسم پور دهاقانی و همکاران،۱۳۸۸، ۳۸-۴۰). در تایید این ضرورت همین بس که یکی از نام‌های خداوند، «تلقین کننده[4]» خوانده شده است (حکمت نامه پیامبر اکرم (ص)، ۱۳۸۶، ج ۱۱، ۲۲۹).

در رویکرد تلفیقی یاد شده در سند ملی آموزش و پرورش سعی بر آن بوده است تا برای ساحت تربیت دینی از نگاه تک قطبی، انحصارطلبانه، افراطی و تفریطی پرهیز شود و با قرار دادن رویکردهای مطرح و قابل توجیه در کنار هم، از نقاط قوت آن‌ها بهره گرفته شود. اما باید در نظر داشت چنین تأییدی تنها معطوف به بعد کامل بودن این رویکرد است نه جامعیت آن. به عبارت دیگر، رویکرد تلفیقی مورد بحث نگاهی کامل به همه ابعاد در تربیت دینی دارد، اما از حیث ترسیم هدف و رسالت آرمانی که تربیت دینی با تمامیت وجودش در زیر چتر آن جهت و معنا می‌یابد، دچار کاستی است. اینجا است که ضرورت

1. Freire & Faundes
2. Clabaugh
3. Carr

۴. مُلَقِن

نقد از منظر دوم که پیش‌تر اشاره شد، رخ می‌نماید. در منظر دوم، نقد رویکردها در یک باهم نگری به منظور برآوردن مفهوم رویکرد اسلامی برای تربیت دینی مد نظر است. گرچه در رویکردهای مورد بحث به طور ضمنی به دیدگاه‌هایی در خصوص آرمان و هدف تربیت دینی اشاره شده است، اما بیشتر معطوف به محتوا، روش و آموزش در تربیت هستند. همچنین در همه این رویکردها، نقش مربی مورد توجه قرار گرفته است، اما رویکردی که محور نگاه آن، رسالت و مأموریت آرمانی مربی در تربیت دینی باشد، به چشم نمی‌خورد. بنابراین، در این نوشتار نویسندگان به منظور برآوردن انتظارات بالا به طرح یک طبقه بندی مفهومی کلان‌تر معطوف به رسالت و مأموریت مربی در تربیت دینی پرداخته‌اند.

طبقه بندی مفهومی جدید (مأموریت محور) از رویکردهای تربیت دینی

طبقه بندی جدید معطوف به طبقه بندی جامع‌تر دو قطبی مبتنی بر مأموریت مربی در تربیت دینی می‌باشد. دو رویکرد رقیب عبارتند از رویکرد وظیفه گرا (مبتنی بر اراده و اختیار انسان) در مقابل رویکرد نتیجه گرا (مبتنی بر نادیده گرفتن اراده و اختیار انسان). این دو رویکرد اساساً یک الگوی تفکر در خصوص راهنمایی اندیشه و عمل است که در حوزه تربیت دینی رنگ و بوی حقیقی خود را آشکار می‌سازد. لذا، به دلیل نشانه‌های آشکار این دو الگو در حوزه اندیشه، عمل و عواطف تربیت دینی، می‌توان از آن‌ها به عنوان رویکردهای تربیت دینی نام برد. در ادامه، به منظور مشخص شدن طبقه بندی مفهومی جدید به شرح دو رویکرد نتیجه گرا و وظیفه گرا پرداخته می‌شود:

رویکرد نخست: رویکرد نتیجه گرا

در باب مفهوم نتیجه، فرهنگ آکسفورد (۱۹۸۸، ۲۲۵) مفهوم اصالت نتیجه[1] را این گونه تعریف می‌کند: «مستلزم نتیجه، مربوط به دلایل نهایی و پایانی، مربوط به مقاصد.» در اینجا، مراد از «نتیجه»، همان معنی ثمر، بار، حاصل و فایده است و کسی که در کارها، اصل را بر محصول و ثمره قرار می‌دهد، پیرو «اصالت نتیجه» است (در مقابل اصالت وظیفه). مقصود از تفکر اصالت نتیجه را در قالب اندیشه بعضی متفکران این نگرش بهتر می‌توان توضیح داد. از جمله طرفداران این گرایش جرج ادوار مور[2] است که نتیجه را در «لذت» خلاصه می‌کند. او در کتاب «*اخلاق*» در بحث «مذهب اصالت فایده» بیان می‌کند که «یک فعل وقتی و فقط وقتی درست است که فاعل نمی‌توانست به جای آن فعل دیگری را انجام دهد تا

[1] .teleological (achievement- oriented)
[2]. Moore

بیش از فعلی که انجام داده است، لذت (نتیجه) به بار آورد. یک فعل ارادی وقتی و فقط وقتی غلط است که فاعل می‌توانست به جای آن فعل دیگری انجام دهد، تا بیش از فعلی که انجام داده است، نتیجه به بار آورد.» (مور، ۱۳۷۵، ۱۸). او حتی ملاک واقعاً درست بودن فعل در گذشته، حال و شرایط ممکن را بر اساس این پرسش دسته‌بندی می‌کند که آیا فاعل در شرایط مورد بحث می‌توانست به جای آن، فعل دیگری انجام دهد که نتیجه بیشتری به بار آورد. اگر می‌توانست آن فعل غلط و اگر نمی‌توانست معلوم می‌شود که آن فعل واقعی درست بوده است. او توضیح می‌دهد که فعل‌های ارادی وقتی درست‌اند، بدان سبب درست‌اند که حداکثر نتیجه را به بار می‌آورند (مور، ۱۳۷۵،۲۹–۲۸)

کافمن و هرمن (۱۳۷۴، ۴۸) نیز در راستای تأیید اصالت نتیجه چنین بیان می‌دارد که نتایج از نظر برنامه ریزی و عمل بسیار مهم اند. تا حدی که یکی از عمده‌ترین ویژگی برنامه ریزی موفق، تدوین برنامه نتیجه گرا و استمرار آن است. برای انتخاب و به کارگیری بهینه منابع و راه حل‌ها برنامه ریزی باید نتیجه گرا باشد. برخی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قائل به این رویکرد نیز، در مقام تشریح دیدگاه خود در تربیت، از تمثیل «فروش[1]» استفاده می‌کنند و چنین اظهار می‌دارند همان گونه که تا خریدی اتفاق نیفتد، در حقیقت فروشی صورت نگرفته است، تا زمانی که نتیجه محقق نشده باشد، نمی‌توان گفت تربیت یا یاددهی اتفاق افتاده است (دیویی، ۱۹۱۰ به نقل از نادینگ، ۱۹۹۸، ۳۶–۳۵). ماهیت تربیت و تدریس از نظر طرفداران این دیدگاه، از نوع «دستاورد[2]» است. این تلقی، در تقابل کامل با تلقی ماهیت تربیت به عنوان «وظیفه یا تکلیف[3]» است (مهرمحمدی، ۱۳۸۶، ۱۴). در این دیدگاه، تربیت الزاماً باید به دستاورد یا موفقیتی که همان یادگیری است، منتهی شود (هرست، ۱۹۷۳، ۱۵۹). در این زمینه برخی در تصدیق ایده تربیت نتیجه گرا و وجود رابطه منطقی میان یاددهی و یادگیری بر این باورند که «روزی فرا خواهد رسید که ما همان گونه که حرارت و نور را به تسخیر خود درآورده‌ایم، روح‌ها و جان‌ها را نیز تحت سلطه خود درآوریم.» (ثرندایک، ۱۹۱۰).

در رویکرد نتیجه گرا انسان موجودی صاحب اراده و اختیار فرض نمی‌شود، بلکه مانند تمام موجودات طبیعی که تابع قانونمندی‌های معینی هستند، مد نظر قرار می‌گیرد. در این رویکرد همسو با رویکرد مکانیستی (باقری،۱۳۸۹) مادامی که علم، قوانین شکل دهی و تغییر رفتار را کشف کند، در این صورت مربی، مهندس رفتار است. بر اساس چنین رویکردی مربی می‌بایست تعیین کننده تغییر رفتار متربی

---

[1]. selling
[2]. achievement
[3].duty or responsibility

باشد. در این نوع حاکمیت، یک رابطه یک‌سویه در نظر گرفته می‌شود. از آنجاکه دغدغه اصلی این رویکرد حصول نتیجه حداکثری است، تربیت وقتی مطلوب تلقی می‌شود که به نتیجه دلخواه رسیده باشد. لذا، گاهی اصول در پای نیل به نتیجه دلخواه تعدیل و یا ذبح می‌شوند. این گونه مواجه با تعلیم و تربیت که به اعتراف برخی صاحب‌نظران غربی (آیزنر،۱۹۹۴) الهام گرفته از صنعت و به منظور تولید انبوه است، بر اساس دیدگاه اسلامی جای تأمل بسیار دارد. از این رو، هر چند نباید مسئولیت مربی را در فرایند تربیت، کم ارزش شمرد و بر این نکته تاکید نمود که تربیت برای و به قصد یادگیری است، اما چنانکه مهرمحمدی (۱۳۸۶، ۱۸-۱۷) نیز به آن اشاره نموده است، باید پذیرفت که در این فرایند نمی‌توان برای مربی سهمی بیش از تلاش در انجام وظیفه در نظر گرفت و نمی‌توان مربی را - فرای ادای تکلیفش- در قبال تحقق یا عدم تحقق یادگیری مسئول و موظف به پاسخگویی دانست.

رویکرد دوم: رویکرد وظیفه گرا

در فرهنگ آکسفورد (۱۹۸۸،۵۲۰) واژه وظیفه‌شناسی[1] به «تعهد، وظیفه، آنکه متعهد است، دانش تکلیف یا وظیفه اخلاقی» به اشاره دارد. لذا، در این پژوهش با تکیه بر این منبع «وظیفه» معادل «تکلیف» به کار رفته است. بر این اساس، فردی که در زندگی‌اش وظیفه و تکلیف‌مدار است، پیرو ایده «اصالت وظیفه[2] » تلقی می‌شود (در مقابل اصالت نتیجه). در رویکرد وظیفه گرا متربیان با یک انگیزه درونی هدف‌های هدایتی را تعقیب می‌کنند. انگیزه درونی، گرایش به سوی هدفی است که فرد آن را به عنوان هدف خود در نظر می‌گیرد. نخستین چیزی که در این رویکرد از طریق معیار انگیزه درونی باید کنار گذاشته شود، الزام بیرونی است. هنگامی که متربی با الزام و فشار به آموختن چیزی وادار شود، گونه‌ای از انگیزه در انجام کار به ظهور می‌رسد که می‌توان آن را انگیزه بیرونی نامید که در آن هدفی وجود دارد که از آن خود فرد نیست و با آن انگیخته نمی‌شود. در بدترین حالت نیز ممکن است از آن بیزار شود. چنین انگیزه‌ای اگر هم منجر به یادگیری شود، یادگیری سطحی، گسیخته و شتاب‌زده‌ای را موجب خواهد شد (باقری، ۱۳۸۹، ۱۱۷). بر اساس رویکرد وظیفه گرا، هدایت یک نوع انتخاب و به بیان دیگر انتخاب یک راه است. این انتخاب یک حرکت رانشی نیست بلکه یک حرکت کششی به سمت جلو است. یعنی نیاز به نوعی فضاسازی دارد تا فرد در چهارچوبی قرار گیرد که سرانجام خود راه هدایت را برگزیند: «انا هدیناه السبیل

---

[1]. deontology
[2].deontological (duty-oriented)

اما شاکراً و اما کفوراً[1]». انتخاب و نه اکراه. چنانکه در آیه دیگری تاکید شده است: «لااکراه فی الدین قد تبین الرشد من الغی[2]» (امانی، ۱۳۸۲). از جمله رسالت‌های نظام آموزش و پرورش، انسان انتخاب گراست. انسانی که بتواند با انتخاب‌های فردی، اجتماعی، علمی، اقتصادی و سیاسی خود زندگی معقول و پویای خود را رقم بزند و نقش و اجتماعی موثر و مثبت در جامعه ایفا نماید (ملکی، ۱۳۸۹، ۳۱۳).

بنابراین، این اختیار و آزادی است که به تعلیم و تربیت علوم و مکاتب تربیتی معنی و مفهوم می‌بخشد و در این فضاست که تعلیم و تربیت به مفهوم خاص انسانی آن جای می‌گیرد (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۹، ۴۸۱). لذا، اولین اصل تربیت دینی به بهترین شیوه، همین انتخاب راه بوده و هست؛ اصل بر آزادی راهروان است. انسان باید انتخاب کند و بنا در تربیت دینی بر بسترسازی و زمینه سازی است (امانی، ۱۳۸۲). این اصل با خصوصیات تعلیم و تربیت اسلامی- مبنی بر حریت و آزادی- هم سازگاری دارد. دین‌ها نیامده‌اند که انسان‌ها را مجبور به انتخاب راه کنند. در این زمینه، برخی متخصصان از اصل جوشش درونی نام برده‌اند. اصل جوشش درونی بر آن است که در آموزش‌های دینی باید کاری کرد که فرد با جوشش درونی به سمت آن حرکت کند (امانی، ۱۳۸۲). بر اساس این رویکرد، انسان در هستی، خود مخلوق است. به همین دلیل در این رابطه که اغلب قادر به تصرف عالم هستی و سیستم اجتماعی است، دچار سردرگمی و توهم می‌شود. خداوند به اقتضای لطف به انسان اجازه تصرف در طبیعت و نظام اجتماعی را داده و چهارچوب‌ها و روش‌های کلی این تصرف را به او آموخته است. این چهارچوب‌ها و روش‌ها همان تکالیف هستند. پس تکالیف شرعی تنها سوژه‌هایی برای اندوخته‌های جهان آخرت نیستند، بلکه قوانین و آداب تصرف و سازندگی در این جهان می‌باشند (حلبی،۱۳۷۴، ۴۲). انسان وقتی به امری به عنوان یک تکلیف نگاه کرد، دیگر نگران چیزی نیست و نتیجه این تکلیف هرچه باشد، برای او مساوی است (دهشیری،۱۹،۱۳۸۴).

گرچه رویکرد اصالت وظیفه یا تکلیف، الگویی مبتنی بر دیدگاهی اسلامی است، اما در اساس این دیدگاه بین صاحب‌نظران غربی نیز موافقانی دارد. از جمله کانت (۱۳۶۹، ۴-۲) متفکر آلمانی، در احکام اخلاقی خود چنین می‌نویسد: «آدمی باید سعادت خود را نه از روی میل، بلکه از روی وظیفه بجوید.» از نگاه او وظیفه، ضرورت عمل کردن از سر احترام به قانون است. در تبیین این رویکرد، نصوص اصیل اسلامی وجود دارد که تکلیف گرایی را برای تربیت دینی فرزندان اصل قرار می‌دهد. به عنوان نمونه، ابی

---

[1]. انسان: ۳

[2]. بقره: ۲۵۶

بصیر از امام حسین (ع) سوال کرد که با توجه به آیه «قوا انفسکم واهلیکم نارا» چگونه خانواده‌ام را حفظ کنم؟ امام فرمود: «به آنچه که خداوند فرمان داده، آن‌ها را فرمان ده و از آنچه که خداوند نهی نموده، آن‌ها را نهی کن. اگر از تو اطاعت کردند، آن‌ها را حفظ کرده‌ای و اگر مخالفت کردند، وظیفه‌ات را انجام داده‌ای[1].» (تفسیر نورالثقلین، ج ۵ ، ۳۷۲). از این روایت که با سندهای مختلف و معتبر نقل شده است، چنین استنباط می‌شود که امر و نهی از سوی شخص خطاکار، قابل «اطاعت» و «معصیت» است؛ یعنی از جنس فعل و اقدام نیست، بلکه از جنس انشاء و بیان تکلیف است و با صدور آن، وظیفه فرد در این باره تمام می‌شود و تکلیفی در برابر معصیت و تخلف دیگران وجود ندارد. این جمله پایانی حدیث –که اگر از تو اطاعت کردند، آن‌ها را حفظ کرده‌ای و اگر مخالفت کردند، وظیفه‌ات را انجام داده‌ای- به معنای آن است که وقتی به امر و نهی توجهی نمی‌شود، امر کننده به معروف، در مقابل نتیجه وظیفه‌ای نداشته و تکلیفش به پایان رسیده است (محلاتی، ۱۳۸۸، ۶۷).

در روایت معتبر دیگری آمده است که وقتی آیه فوق نازل شد و مؤمنان موظف به حفظ خانواده خویش شدند، یکی از مسلمانان شروع به گریستن کرد و گفت: «من در نجات خودم از آتش جهنم ناتوان بودم و حال باید خانواده‌ام را نیز حفظ کنم!» پیامبر به او فرمودند: «کافی است که آنان را به آنچه خود انجام می‌دهی، دستور دهی و از آنچه ترک می‌کنی نهی کنی[2].» (حر عاملی، ۱۴۰۹، ۱۴۸). به عنوان نمونه‌ای دیگر در تایید ایده تکلیف گرایی می‌توان به روایت مشهور پیامبر درباره تربیت فرزند اشاره نمود. بر اساس این روایت، پیامبر خدا (ص) فرموده است: «فرزند تا هفت سال، آقاست، هفت سال خدمتکار و هفت سال وزیر است. اگر در بیست و یک سالگی از تربیت او راضی بودی که خوب وگرنه به پهلویش بزن [تا دنبال کار خودش برود] که نزد خداوند، معذوری[3].» (محمدی ری شهری و همکاران، ۱۳۸۶، ج ۷،۲۸۱). چنانکه از فراز پایانی این روایت نیز پیداست در مسیر تربیت، اصل بر ادای تکلیف است و در قبال نتیجه مواخذه‌ای نیست. از این رو، در این نوع نگرش که مبتنی بر اصل توحید است، پاسخگویی در محضر حق به معنی واقعی آن است و این امر فقط از طریق همراهی با معیارهای معرفی شده توسط کتاب و سنت ممکن است (علم الهدی، ۱۳۸۴ ، ۳۶۸).

---

[1]. «قلت: کیف أقیهم؟ قال: تامر بما امر الله و تنهاهم عما نهاهم الله. فان اطاعوک کنت قد وقیتهم و ان عصوک قد قضیت ما علیک»

[2]. «حسبک ان تامرهم بما تامر به نفسک و تناهم عما تنهی عنه نفسک»

[3]. رسول اللّه صلی اللّه علیه و آله: الوَلَدُ سَیِّدٌ سَبعَ سِنینَ، وعَبدٌ سَبعَ سِنینَ، ووَزیرٌ سَبعَ سِنینَ، فَإِن رَضیتَ مُکانَفَتَهُ لاِءحدی وعِشرینَ وإلّا فَاضرِب عَلی جَنبِهِ؛ فَقَد اعتَذَرتَ اِلَی اللّه عز و جل.(حکم النبی الأعظم (ص)،۱۴۲۹ ق، ج ۴، ۱۷۶، ح ۵۲۹۱)

بر اساس این نوع نگاه تکلیف مدارانه، امام حسین (ع) نیز کار خود را عمل به سیره پیامبر (ص) و حضرت علی (ع) می‌داند و اعلام می‌کند که دیگران وظیفه دارند حق را بپذیرند و از او پیروی کنند و در عین حال اگر دیگران به وظیفه خود عمل نکنند، او دست از تکلیف الهی خویش بر نخواهد داشت و با صبر و استقامت راه خود را ادامه خواهد داد تا خداوند در میان او و دیگران که از یاریش سرباز زدند، حکم کند (ارسطا، ۱۳۸۱، ۱۲۹). شبیه این سخنان را امام حسین (ع) در منزل شراف بعد از نماز عصر که به امامت ایشان برگزار شد با لشکریان حرّ در میان گذاشت[1]. امام حسین (ع) می‌فرماید: «من نمی‌خواهم خود را بر شما تحمیل کنم، پس اگر از پذیرش حق الهی من خودداری کنید و پیمان خود را بشکنید، من به سوی دیگری خواهم رفت و نزد شما نخواهم آمد. یعنی راه حق مشخص است و وظیفه شما نیز معلوم است ولی در پذیرش حق، اجباری نیست «لا اکراه فی الدین قد تبین الرشد من الغی[2]» و اگر کسی بخواهد با اختیار خود برخلاف رضای الهی گام بر دارد، نمی‌توان او را با اجبار به سوی حق پذیری حرکت داد (ارسطا، ۱۳۸۱، ۱۳۷). به این ترتیب در این الگو اقدام و عمل از چهارچوب تنگ عقلانیت ابزاری خارج می‌شود و عقلانیت عرفانی رخ می‌نماید که در آن نتایج درازمدت عمل مؤمن در آیینه انجام تکلیف امروز دیده می‌شود (ذاکر صالحی، ۱۳۷۸). نمونه‌ای از این عقلانیت عرفانی در این بیانات امام خمینی (ره) نیز مشهود است: «همه ما مأمور به ادای تکلیف و وظیفه‌ایم نه مأمور به نتیجه.» (صحیفه نور، ج ۲۱، ۹۵). به این ترتیب امام خمینی (ره) به وضوح تکلیف را در مقابل نتیجه قرار می‌دهد. تکلیف‌گرایی در اندیشه ایشان ناظر به محدود کردن داوطلبانه انتخاب‌ها در چهارچوب رضایت خداوند و نوعی حضور خدا در عرصه مناسبات است. امام در این باره با رد تحلیل‌های غلط فرمودند که در قاموس تکلیف، شکست راه ندارد و نتیجه هر چه باشد مهم نیست. ایشان- با تکیه بر هدف‌های بلند مدتی که انبیاء و ائمه معصومین علیهم السلام داشته‌اند – دستور به ادای تکلیف داده‌اند و تأخیر در وصول به هدف را دلیل بر دست برداشتن از اصول نمی‌دانند. امام بر این عقیده بود که انبیاء الهی و ائمه معصومین علیهم السلام نیز هدف‌هایی داشتند و در جهت تحقق آرمان‌ها ادای تکلیف کردند. برخی به آن هدف‌های آرمانی رسیدند و برخی نیز به آن

---

[1]. اما بعد ایهاالناس، فانکم ان تتقوا الله و تعرفوا الحق لاهله یکن ارضی للّه و نحن اهل بیت محمد صلی الله علیه و آله اولی بولایهٔ هذا الامر من هؤلاء المدّعین مالیس لهم و السائرین بالجور و العدوان و ان ابیتم الاّ الکراههٔ لنا و الجهل بحقنا و کان رأیکم الآن غیر ما اتتنی به کتبکم انصرف عنکم (امین الاسلام طبرسی، اعلام الوری، ۲۳۲؛ بحارالانوار، ج ۴۴،۳۷۷).

۲. سوره بقره، آیه ۲۵۶.

هدف‌ها دست نیافتند، اما هیچ گاه از اصول خود دست برنداشتند. ایشان در این باره می‌فرماید: «تأخیر در رسیدن به همه هدف‌ها دلیل نمی‌شود که از اصول خود عدول کنیم.» (صحیفه نور، ج ۸، ۲۸۵).

در جای دیگری امام خمینی (ره) می‌فرماید: «نباید نگران باشیم که مبادا شکست بخوریم، باید نگران باشیم که مبادا به تکلیف عمل نکنیم، نگرانی ما از خود ماست، اگر ما به تکلیفی که خدای تبارک و تعالی برای ما تعیین کرده عمل کنیم، باکی از این نداریم که شکست بخوریم...اگر به تکلیف خودمان عمل نکنیم، شکست خورده هستیم، خودمان، خودمان را شکست داده‌ایم.»(صحیفه نور، ج ۱۵، ۷۸).

«... ما تکلیف شرعی داریم، عمل می‌کنیم و مقید به آن نیستیم که پیش ببریم، ... اما تکلیف داریم... اگر پیش بردیم، همه به تکلیف شرعی عمل کرده‌ایم، همه رسیده‌ایم به مقصد و اگر پیش نبردیم، (باز هم) به تکلیف شرعی‌مان عمل کرده‌ایم.» (همان، ج ۷، ۳۷).

نظر به اینکه همواره بدفهمی هر دیدگاه صلاحی را به آفت می‌کشاند، توجه به این نکته ضروری است که گاه ممکن است فرد در عرصه عمل به دلیل برداشت نادرست از رویکرد وظیفه گرا و پذیرش نوعی جبرگرایی، نتیجه و وظیفه، هر دو را یکجا واگذارد. با این استدلال که نمی‌توان در نتیجه دخیل بود، پس هر اقدامی بی فایده است. در حالی که بر اساس آنچه گذشت، وجه عرفانی تکلیف‌گرایی در دیدگاه اسلامی حامل این پیام است که «تو عمل کن، خداوند نتیجه را تدارک می‌کند.» او بر عمل تو حاضر و ناظر است و اگر بخواهد آن را به بار می‌نشاند. در این دیدگاه، نتیجه در دل تکلیف نهفته است. انقیاد و ذوب‌شدن در اراده الهی در عین اینکه انجام تکلیف است خود، هدف و نتیجه است. به این ترتیب، در چنین رویکردی به تربیت دینی همواره نظر بر حفظ اصول تربیت است و هرگز اصول به قیمت حصول نتیجه مورد چشم پوشی واقع نمی‌شود. تربیت دینی هنگامی مطلوب تلقی می‌شود که بر اساس اصول ارائه شود و تنها نیل به حداکثر نتیجه دلخواه، ملاک معتبری نیست.

با وجود آنکه در دیدگاه وظیفه گرا گاه میان موضع گیری در دو ساحت تربیت دینی فردی و اجتماعی تفاوتی در ظاهر امر ملاحظه می‌شود، اما در اساس ایده اصلی همان وظیفه محوری است. رویکرد وظیفه گرا در ساحت فردی برای جمع میان دو عنصر به ظاهر ناسازگار احترام به آزادی، اختیار و انتخاب مخاطب و دیگر نیاز او به راهنمایی و ارشاد، نگاه وظیفه‌ای دارد. به طوری که مربی به واسطه ادای تکلیف، راه درست را نشان می‌دهد و استدلال خود را ارائه می‌کند، اما اختیار انتخاب با مخاطب است؛ مصداق آیه «انا هدیناه السبیل اما شاکرا و اما کفورا.» در مقابل قبول اختیار و آزادی شخص در ساحت فردی، در ساحت اجتماعی ممکن است گاه لزوم محدود کردن آزادی و اختیار فرد و ضرورت شدت و حدت در اقدامات تربیتی به میان آید.

از جمله مصداق‌های این محدود سازی و شدت عمل‌ها در مسیر تربیت دینی در ساحت اجتماع می‌توان به اجرای حدود و کیفرها و اقدام به جهاد در مقابله با جامعه کفر اشاره کرد. در اینجا نکته مورد نظر این است که به‌کارگیری هرگونه شدت عملی در ساحت اجتماع نیز در راستای انجام تکلیف است نه چشمداشت به نتیجه قطعی. به عبارت دیگر، اصل مشترک در موضع‌گیری دو ساحت فردی و اجتماعی این است که تحت هیچ شرایطی نتیجه، وسیله را توجیه نمی‌کند و عدول از اصول به قیمت رسیدن به نتیجه دلخواه روا نیست.

با توجه به بحث‌های مطرح شده پیرامون طبقه بندی مفهومی جدید از رویکردهای تربیت دینی، ویژگی کانونی، هدف، نقش مربی و محور آموزش مورد نظر هر رویکرد در جدول (۷) نشان داده شده است.

جدول ۷: طبقه بندی مفهومی پیشنهادی از رویکردهای تربیت دینی

معیار طبقه بندی رویکردها	رویکردها	ویژگی کانونی	ویژگی عناصر اساسی		
			هدف	نقش مربی	محور آموزش
رسالت و مأموریت مربی در تربیت دینی	رویکرد نتیجه گرا	حصول نتیجه به عنوان مأموریت تربت دینی	حصول نتیجه حداکثری در تربیت دینی	تعیین کننده تغییر رفتار متربی	دستاوردها تحمیل و اجبار
	رویکرد وظیفه گرا	انجام وظیفه به عنوان مأموریت مربی در تربیت دینی	انجام وظیفه در مسیر هدف‌های و اصول تربیت دینی	انجام وظیفه تربیت دینی در قبال متربی در راستای هدف‌های بدون چشم داشت به نتیجه	توجه به انگیزه درونی تسلیمی و اختیارمحور به کارگیری روش‌های تلفیقی در آموزش

نتیجه گیری

صاحب نظران تعلیم و تربیت، متخصصین و کارشناسان تربیت دینی، رویکردهای متنوعی را متناسب با دیدگاه‌های فلسفی خود در زمینه تربیت دینی مطرح نموده‌اند که هر یک از آن‌ها از حیث هدف و ویژگی‌های معینی مورد توجه قرار گرفته‌اند. اما کاستی‌هایی نیز از منظر عدم برخورداری از جامعیت لازم بر آن‌ها وارد است. لذا، در این نوشتار ضمن بررسی اجمالی و نقد رویکردهای برگرفته از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی ارائه شده توسط متفکران داخلی، به تبیین یک طبقه بندی مفهومی دوگانه جامع‌تر معطوف به رسالت مربی، با عنوان رویکرد وظیفه گرا در مقابل نتیجه گرا پرداخته شد. در این طبقه بندی ویژگی‌های متفاوتی برای عناصر هدف، نقش مربی، محور آموزش مطرح می‌شود.

به طورکلی، رویکرد نتیجه گرا بر جهان بینی مادی و انسان شناسی مبتنی بر عدم اراده و اختیار برای انسان و نگاه ابزاری و سود انگارانه به انجام امور و کارها استوار است. در حالی که، رویکرد وظیفه گرا بر جهان بینی فرامادی، انسان شناسی مبتنی بر اراده و اختیار برای انسان و نگاه وظیفه‌ای به انجام کارها و امور پایه ریزی شده است. به عبارت دیگر، رویکرد نتیجه گرا، تحمیلی و اجبار محور است، در حالی که رویکرد وظیفه گرا، اراده نگر و اختیار محور است. لذا، بر اساس تبیین‌های صورت گرفته مبنی بر تطابق و سازواری دیدگاه وظیفه گرا با مستندات اسلامی، رویکرد مورد نظر این پژوهش برای تربیت دینی معطوف به رسالت مربی، رویکرد وظیفه گرا تلقی می‌شود. قرار گرفتن در اراده الهی در عین اینکه انجام تکلیف است خود، هدف و نتیجه است. با چنین رویکردی، همواره نظر بر حفظ اصول تربیت از جانب مربی است و هرگز اصول به قیمت حصول نتیجه مورد چشم پوشی واقع نمی‌شود. تربیت دینی نیز به پیروی از آن هنگامی مطلوب تلقی می‌شود که بر اساس اصول ارائه شود و تنها نیل به حداکثر نتیجه دلخواه، ملاک معتبری نیست.

لازم به ذکر است که با توجه به این نکته که نتیجه نامطلوب حمل بر شکست نیست، وظیفه گرایی نباید به معنی اهمال کاری و کم توجهی به هدف‌های و رسالت‌های تربیت دینی تلقی شود. در وظیفه گرایی گرچه پاسخگویی در برابر نتیجه تربیت، جایگاهی ندارد، اما پاسخگویی در محضر حق و شانه خالی نکردن از انجام وظیفه، نقطه نظر وزین این دیدگاه است. در این دیدگاه اساس موضع‌گیری در دو ساحت تربیت دینی فردی و اجتماعی، وظیفه محوری است. اما در مقابل قبول اختیار و آزادی شخص در ساحت فردی، در ساحت اجتماعی ممکن است گاه لزوم اقدامات تربیتی شدیدتر و محدود کردن آزادی و اختیار افراد و به بیان دیگر توجه به نتیجه به منظور حفظ امنیت و ظواهر دینی در جامعه ضروری به نظر

برسد. همچنین، در موارد خاصی از چشم انداز رسالت مربی ممکن است توجه بـه نتیجـه موضـوعیت یابـد که البته پرداختن به این موارد از مجال این نوشتار خارج است. اصل مشترک در موضع گیری دو سـاحت فردی و اجتماعی تربیت دینی این است که حتی در صورت لزوم، توجه به نتیجه از حیث انجـام تکلیـف و وظیفه اصالت می‌یابد و عدول از اصول وظیفه گرایی به قیمت رسیدن به نتیجه دلخواه روا نیست. بنابراین بر پایه دلالت‌های این رویکرد می‌توان رویکردهای مورد اشاره معطوف به محتوا و روش‌های تربیت دینـی را با اندکی جرح و تعدیل موضع در جهت نیل به هدف انجام وظیفه در تربیت افراد مورد تاییـد قـرار داد. بـه طور نمونه، بهره گیری از ایده اصلی هر یک از رویکردهـای عـادتی، عقلانـی، شـهودی، عملـی-تبیینـی- انتقادی، فطرت گرا، عرفانی، زیبایی گرا در کنار هم و با در نظر گرفتن نقاط ضعف و قـوت هـر یـک، در جهت ادای تکلیف به عنوان هدف اصلی و رسالت مربی در تربیت دینی می‌تواند موثر واقع شود. بر اساس چنین رویکردی، تلقی مربی از شکست و موفقیت در تربیـت دینـی بـر محـور انجـام وظیفـه مطـابق اصـول تربیت، بازسازی می‌شود. لذا، نپذیرفتن مخاطبان، خدشه‌ای بر پیکر روند اصـولی تربیـت تلقـی نمی‌شـود و صرف نیل به نتایج نامطلوب، شکست محسوب نمی‌شود.

منابع

ارسطا، محمد جواد (۱۳۸۱). جایگاه تکلیف الهی و بیعت در قیام امام حسین علیه‌السلام. *مجلـه حکومـت اسلامی*، شـماره پـاییز، ۱۴۹-۱۱۷.

امام خمینی (ره)، روح الله (۱۳۷۸). صحیفه نور،ج۷ و ۸ و۱۵ و۲۱

امانی، محمود (۱۳۸۲). تعلیم و تربیت دینی. سخنرانی در جمع معلمان مدرسه راهنمایی روشنگر تهران.

باقری، خسرو، (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشـی، مرکز پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی (صدرا).

باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. جلد اول، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

بهشتی، سعید (۱۳۸۲). درآمدی بر قلمرو شناسی عقلانیت در تربیت اسلامی. *فصـلنامه تعلـیم و تربیـت*، سـال نـوزدهم، شـماره ۴: ۱۶۰-۱۳۱.

پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (۱۳۸۹). *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۱) فلسفه تعلیم و تربیت*. با همکاری علیمحمـد کـاردان، علیرضا اعرافی، محمد جعفر پاک سرشت، علی اکبر حسینی و حسین ایرانی، چاپ نهم، جلد اول، انتشارات سمت.

حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ ق). *وسائل الشیعه*. ج ۱۶، چ ۱، قم، آل البیت علیهم السلام.

حسنی، محمد (۱۳۸۶). *بررسی و نقد رویکردهای جاری در تربیـت دینـی و اخلاقـی در نظـام آمـوزش و پـرورش ایـران*. کمیتـه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش.

حلبی، علی‌اصغر (۱۳۷۴). *تاریخ نهضت‌های دینی ـ سیاسی معاصر*. انتشارات بهبهانی ، چاپ دوم.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۹). سند ملی آموزش و پرورش گزارش نهایی تلفیق یافته‌های مطالعات نظری: بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران.

دهشبیری، علیرضا (۱۳۸۴). *تکلیف گرایی نقشه راه اسلام ناب*. مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی.

ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۷۸). سرمشق تکلیف گرایی در اندیشه سیاسی امام (رضوان الله تعالی علیه). *مجله مصباح*، شماره ۳۰: ۴۴-۳۹.

سجادی، سید مهدی (۱۳۸۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: قابلیتها و کاستیها. *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*، شماره ۱۱، سال چهارم: ۵۵-۳۵.

الشیخ عبد علی بن جمعۀ العروسی الحویزی(۱۴۱۵ ق). تفسیر نورالثقلین، ج ۵ ، قم: انتشارات اسماعیلیان، چاپ چهارم

علامه مجلسی، بحارالانوار، ج ۴۴.

علم الهدی، جمیله (۱۳۸۴). *مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی بر اساس فلسفه صدرا*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق.

فریره، پائولو (۱۳۶۳). *آموزش در جریان پیشرفت*. ترجمه احمد بیرشک، تهرانک انتشارات خوارزمی.

قاسم پور دهاقانی، علی؛ جعفری، سیدابراهیم (۱۳۸۸). سازواری و ناسازواریهای تلقین در تربیت دینی. *دو فصلنامه علمی – پژوهشی تربیت اسلامی*، سال ۴، شماره ۸، بهار و تابستان: ۲۷-۴۳.

کافمن، راجر، و هرمن، جری (۱۳۷۴). *برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، بازاندیشی، بازسازی ساختارها، بازآفرینی*. ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان، انتشارات مدرسه.

کانت ایمانوئل (۱۳۶۹). *بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق*. ترجمه حمید عنایت ـ علی قیصری، انتشارات خوارزمی.

کشاورز، سوسن (۱۳۸۴) *تحلیل دستاوردهای تحقیقات در خصوص تأثیر نظام آموزش رسمی کشور در تربیت دینی دانش آموزان*. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷). *اصول کافی*.

کوی، لوتان (۱۳۷۸). *آموزش و پرورش:فرهنگ‌ها و جوامع*. ترجمه محمد یمنی دوزی خابی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

گروه تعلیم و تربیت دینی و قرآن دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی (۱۳۸۵). *راهنمای برنامه درسی قرآن و تعلیمات دینی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی*.

محلاتی، سروش (۱۳۸۸). تأملی در مشروعیت اجبار در تربیت دینی. *دو فصلنامه علمی – پژوهشی تربیت اسلامی*، پاییز و زمستان، سال ۴، شماره ۹: ۷۳-۶۳.

محمدی ری شهری و همکاران (۱۳۸۶). حکمت نامه پیامبر اعظم صلی الله علیه و اله و سلم، چاپ اول، ج ۷ و ۱۱، قم، دارالحدیث.

ملکی، حسن، (۱۳۸۹)، تعلیم و تربیت اسلامی رویکرد کلان نگر، چاپ اول، تهران، انتشارات عابد.

منصور نژاد، محمد (۱۳۸۱)، حرکت اصلاحی امام حسین علیه‌السلام و نسبت میان تکلیف و نتیجه، مجله حکومت اسلامی، زمستان، ش ۲۶: ۱۸۴-۱۵۸.

مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۶)، بازاندیشی فرایند یاددهی – یادگیری و تربیت معلم، چاپ دوم، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، انتشارات مدرسه.

مور، جورج ادوار (۱۳۷۵) اخلاق، ترجمه اسماعیل سعادت، چاپ دوم، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

Botelho, M.G. & Odonnel, .D. (2001). Assessment of the use of problem-orientation, small-group discussion for learning of a fixed prosthodontic, simulation laboratory course, *British Dental Journal*, 191(11) : 630-636.

Carr. Dr (1998). *Three approaches to moral Education: philosophy and theory*. New York.

Clabaugh, K. G. (2007). *Is education merely indoctrination?* www.newfoundation.com.

Dewey, J. (1910). *How we think, Lexington*. MA: D.C. Heath.

Dewey, J (1910). *How we think*. Boston: D. C heat and Co .

Eisner, Elliot W. (1994). *Educational imagination*. 3rd Edition, Macmillan College Publishing Company. N.Y

Freire, P. & Foundes, A. (1985). *Learning to question: Pedagogy of liberation* .Geneva: world Council of Churches.

Hirst, P. (1973).What is teaching. In R.S peters (Ed). *The Philosophy of education*. Oxford University Press.

Noddings, N. (1998). *Philosophy of Education*. Westview press.

Ornstein, Allan C; Hunkins, Francis P (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues.* Fifth Edition, United States: Pearson Education.

The shorter oxpord Dictionary (1988). Clarendon Press Oxford.

Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology,* V.1.